

## [特別支援教育]

## 交流及び共同学習への主体的参加に向けて

## ー 予習的学習と集団参加に向けたコミュニケーションスキル指導の検証 ー

入澤亜由美\*

## 1 問題と目的

共生社会の形成に向けて、特別支援教育を進め、障害のある子どもと障害のない子どもができるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すことが求められている。文部科学省 (2009)<sup>4)</sup>は「交流及び共同学習は、特別支援学校や特別支援学級に在籍する障害のある児童生徒等にとっても、障害のない児童生徒等にとっても、共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むことができる」としている。しかし、交流及び共同学習のねらいは十分に達成されてきたとはいえない。陸川 (2015)<sup>5)</sup>は、これまでの交流及び共同学習が相互理解や交流体験が重視されており、互いの教科のねらいの達成を目的とする共同学習の側面は弱いものであったと指摘している。

本校では、特別支援学級に在籍する児童も交流学級に生活の基盤を置き、朝の会や給食、帰りの会なども交流学級で参加する形をとっている。毎日挨拶をしたり遊んだりし、触れ合いを積み重ね、自然にかかわる姿が見られ、「交流」の側面については成果が見られている。しかし、特別支援学級においては、それぞれ自分の役割や活動に対する見通しをもち、生き生きと活動する姿が見られるが、交流学級での学習では生き生きとした姿が必ずしも見られるわけではない。自分の言いたいことが言えなかったり、静かにその時間をやり過ごしたりという実態がある。従って、本校においても陸川 (2015)<sup>5)</sup>の指摘と同じく、「共同学習」の側面について課題がある。

交流学級での学習においても子ども一人一人が生き生きと学び、教科のねらいを達成することができるよう、指導、支援する必要がある。特別支援学級において自分の役割や活動の見通しをもった時に生き生きと学んでいることから、交流学級における学習において、明確な見通しをもてるようにすることが有効と考えられる。小網 (1995)<sup>2)</sup>は社会科で学習することを生活単元学習で先行経験できるようにし、社会科で学習したことを生活単元学習で生かすこと、生活単元学習での学習を国語科と関連させ、言葉で整理することで、特別支援学級においても交流学級においても教科のねらいを達成することができたと報告している。この「先行経験」は明確な見通しをもたせる手段と考えられる。さらに特別支援学級での学習は少人数学習であるのに対し、交流学級での学習は大人数であることから、集団でのコミュニケーションスキルについての指導が必要と考えられる。

そこで本研究では、本校の知的障害特別支援学級に在籍する児童A (以下A児) が教科学習で共に学ぶため、図工科の授業を対象として、明確な見通しをもてるように先行経験として予習的学習を行うとともに、集団参加に向けたコミュニケーションスキルの指導について検討し、共同学習の在り方について検証する。

## 2 研究の方法

## (1) 対象児Aの実態

A児 (3年) は、知的発達の遅れの疑いがあり、自閉的な傾向も見られる。植物の生長や身近な生き物など、いろいろなものに興味が出てきたが、慣れないと触れたり近づいたりしようとはしない。生活経験が不足している面もみられる。体が小さく、指先に力が入れづらい。そのため、着替えや支度などは同学年の児童と比べて3倍ほど時間が掛かる。

意思の表出についての実態としては、自分に興味があることは自分から話したり、相手に質問したりすることができる。特別支援学級の担任や児童、身近な職員、保育園の時代から知っている児童には自分から話し掛ける。興味がないことには取り組もうとせず、3、4回声を掛けられてから活動に取り組む。嫌なことや訴えたいことがあると、泣いたり怒ったりして思いを伝えようとする。周りを見て自ら行動しようとすることは少なく、教師や友達の声掛けをもとに

\* 長岡市立中島小学校

行動することが多い。活動の流れや内容については、言葉の指示だけでは理解することは難しいが、視覚的な支援があると理解でき、興味があるものについては自発的に取り組む。

## (2) 手立て1 特別支援学級における予習的学習

### ① 十分に遊ぶこと（1年次 図工科 単元名「コロコロ ゆらりん」）

紙コップや紙皿でタイヤ型のおもちゃを作る単元において、教師が作った作品の見本で遊ぶ時間を十分に確保した。教師や介助員と一緒に遊び、活動を楽しみ感じられるようにした。そして「転がる」「揺れる」とはどんなことを体感し、言葉の意味理解につなげた。素材そのものや揺れたり転がったりする動きに興味をもてるように声を掛け、「作ってみたい」という意欲を喚起したいと考えた。

### ② 実際に作ってみること（1年次 図工科 単元名「コロコロ ゆらりん」）

素材に興味をもてたら、実際に作ってみた。A児が「これを使いたい」「こういうものにしたい」と思えるよう、見本や素材は数種類用意した。紙皿や紙コップ、飾りに使うものなどの材料に実際に触れ、素材に慣れるようにする。またボンドに触ってみたり、塗ってみたり、はさみで切ってみたりすることも予習した。転がるおもちゃを作る時間では、自分で紙皿やかざりなどの素材を選び、制作する。紙皿は大きさや形が少しずつ異なるものを3種類用意し、自分で選ぶようにした。材料置き場に材料をまとめ、種類ごとに分けておいた。

### ③ 事前に素材に触れてみる（2年次 図工科 単元名「とろとろえのぐでえがこう」）

液体粘土に絵の具を混ぜて描く単元において、液体粘土には初めて触れるため、交流学級で行うより前に素材に慣れる機会を作りたいと考えた。特別支援学級での学習時に液体粘土に触れる機会を設けた。交流学級での学習時にその絵の具で絵を描くことを伝え、その後の活動に見通しをもてるようにした。

### ④ 学習の場（図工室）に慣れること（2年次 図工科 単元名「とろとろえのぐでえがこう」）

図工室で学習するのは初めてであり、普段も行かない教室であるため、事前に図工室に慣れておくことが必要であると考えた。図工室の中を回り、どんなものが置いてあるのか、教室と違うところはどこか、気になるところはあるかなど話をしながら確認した。また、座席の位置も確認した。

## (3) 手立て2 集団参加に向けたコミュニケーションスキル指導

A児は入学当初、体力の課題も影響し、意識を学習や他の人に向ける時間が少なかった。活動時は教師の指示を待って行動することが多かった。しかし、A児は好きなゲームや動画について思い出し、教師に話し続けることがしばしばあった。そこでA児にゲーム等について質問をするようにした。するとそれらについて話し続けたり、逆に教師に質問するような反応を見せたりするようになった。

このような経験からA児の興味のあることについて会話をするようにし、そのことについて図書室に本を探しに行ったり、身近な生き物や植物についてはできるだけ観察に行ったりすることを毎日行った。これらの取組を続けるうちにA児は教師と会話のやり取りを求めるようになってきた。今後は興味関心のないことについても聞かれたら自分で答えることができるようになってほしいと考えた。そのため選択場面を設け、自分で選ぶような場面設定を行った。

これらの経緯で探ってきたステップをまとめると、図1のようになる。

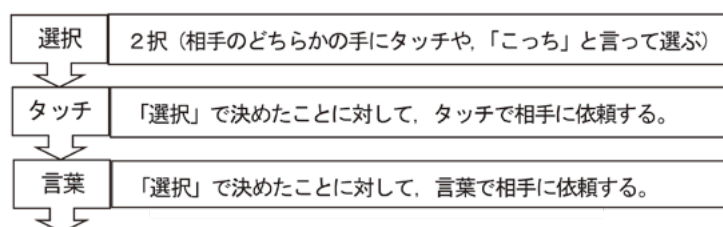


図1 A児と取り組んだ意思表示のステップ

## 3 結果

### (1) 手立て1 特別支援学級における予習的学習の計画と結果

#### ① 単元名 図工科「コロコロ ゆらりん」における予習的学習

##### ア 単元の目標と指導計画（表1）、単元に対するAの実態と個別目標（表2）

単元の目標は「ものが揺れたり転がったりする仕組みを生かし、楽しんで遊べるおもちゃを作ることができる。」とした。

【表1 指導計画（全8時間）】

次	・学習活動
1次 3時間	＜予習的学習＞ ・教師の作った見本を見たり、遊んだりする。 ・おもちゃを作る。
2次 3時間	＜交流学級での学習＞ ・教師の作った見本で遊ぶ。ものを揺らしたり転がしたりし、楽しく遊ぶことができることを知る。 ・揺れるおもちゃを作る。
3次 4時間	・自分のイメージに合った材料を選び、転がるおもちゃを制作する。
4次 1時間	・できたおもちゃをつかって遊ぶ。互いのよさを伝え合い、学習の振り返りをする。

【表2 単元に対するAの実態と個別目標】

単元に対する 興味関心	・クレヨンで絵を描くことや色を塗ることは、あまり意欲的に取り組まない。 ・接着の感触を楽しんでいる。ボンドを出す力が弱く、両手で押す。 ・紙粘土や絵の具、水の感触を好む。
特 性	・手の力が入りづらく、作業に時間が掛かる。 ・興味のないことには取り組もうとしない。一度興味を持つと意欲的に取り組む。 ・柔らかい感触やきらきらしたものを好む。
個別目標	・やることが分かり、見通しをもつことができる。 ・やりたいことを教師や介助員に伝えることができる。（意思の表出） ・はさみやボンドの使い方が分かる。 ・活動に最後まで取り組むことができる。

### イ 予習的学習の結果

特別支援学級で予習的学習を行った。A児に教師が作ったおもちゃの見本をいくつか見せたところ、初めはあまり興味をもたなかった。しかし、教師と介助員が見本を使って遊ぶ様子を見せると興味をもち始めた。転がし方を変えると、おもちゃの動きが変化することに気付き、何度も転がしていた。

いくつかある見本の中で、深さのある紙皿のおもちゃを見て、「作りたい」とA児が言った。そこで、制作活動に入った。A児にストローなど、飾りをいくつか用意したということ伝えて見せると、ストローを銃に見立てて遊び始めた。一通り遊ぶと、ストローをおもちゃの支柱部分に入れたいと言った。切ったストローを透明なカップの筒に入れた。基本の形ができ上がるとA児は「絵の具で色を塗りたい」と言った。色を塗り重ねるのを楽しみ、作品を作り上げた。

交流学級での授業は特別支援学級担任がメインティーチャー（以下MT）で行った。5～6人のグループが向き合うようにして行った。基本の揺れるおもちゃづくりでは、サブティーチャー（以下ST）に声を掛けられ、写真で何をするかを確認しながら行った。多くの選択肢（材料）から使いたいものを選べるようになった。班の他の児童の作品も見るように、声を掛けると、支柱に飾りをたくさん詰めた児童の作品を見て、「すごい」と言って、「あれどうするの?」とSTに聞いていた。友達の制作過程に関心をもって見ていた。予習的学習のスピンオフ的な効果であったと考える。

### ② 単元名 図工科「とろとろえのぐでえがこう」における予習的学習

#### ア 単元の目標と指導計画（表3）、単元に対するAの実態と個別目標（表4）

単元の目標は「指や手で思いのままにかくことを楽しみながら、思い付いたことを、表し方を工夫して絵に表すことができる。」とした。

【表3 指導計画（全7時間）】

次	学習活動
1次 2時間	＜予習的学習＞ ・図工室の探検をする。 ・とろとろえのぐを作ってみる。
2次 2時間	・本時の学習内容・やり方を知る。 ・液体粘土の感触を味わう。 ・「とろとろえのぐ」を作る。 ・作った「とろとろえのぐ」で描く。
3次 2時間	・「とろとろえのぐ」を使って、自分の好きな世界を描く。 ・ペンやクレヨンを使って書き加える。（液体粘土が完全に乾くまで時間を空ける。）
4次 1時間	・作品を紹介し合い、学習の振り返りをする。

【表4 単元に対するAの実態と個別目標】

単元に対する 興味関心	・絵の具の感触を好み、筆や指で描こうとする。 ・絵の具やのりを手のひらに塗ることは好きであるが、手が汚れているのは嫌がり、こまめに洗いたがる。 ・好きな色を選ぶことができる。
特 性	・初めて行う活動に抵抗を示す。 ・手の力が入りづらく、細かい作業に時間が掛かる。 ・興味があることには意欲的に取り組むが、そうでないものについては全く興味を示さない。
個別目標	・やることが分かり、見通しをもつことができる。 ・自分なりに活動に参加することができる。 ・使いたい色ややりたいことなどを意思表示することができる。（意思の表出） ・友達の行動や作品に興味をもつことができる。



## イ 予習的学習の結果

特別支援学級での学習時に、「次の図工で楽しいことをする。ちょっと先に見てみよう。」と声を掛け、図工室に行った。図工室はほぼ行ったことがない教室だったため、「これは何の部屋？」「これは何？」といろいろなものに興味を持ち、教師に尋ねた。普通教室にはないものに見入ったり、触ったりした。

そして、用意しておいた液体粘土のところへ行き、「これは不思議な絵の具になるんだよ」と言ったところ、絵の具が大好きなA児は、「何それ！」と大きな声を出して小走りに近付いてきた。「ちょっと触ってみる？」と聞くと、すぐにやりたがり、「何これ！気持ち悪い」と言いながらも興味津々であった。

「絵の具を混ぜてみる？」と伝えと、「緑がいい」と言って、すぐに絵の具を混ぜようとした。4本の指に液体粘土をつけ、混ぜ始めた。興味のある絵の具等については、二者択一より選択の時間が速くなった。

交流学級での授業では、交流学級担任がMTとなり、特別支援学級担任はSTで参加した。

材料を持ってきて、早速粘土に触れ始めた。初めは指先でつつくようにして10回程触れていたが、絵の具をSTと一緒にトレイに入れると4本の指で混ぜ始めた。その絵の具を手の平全体が覆われるようにつけ、紙に手を押し付けて手形のように描いた。隣の児童の絵の具がA児の描いた絵の具に混ざったことをSTが伝えと、その部分をぐるぐると4本の指で混ぜ始めた。それが心地よかったのか、A児が紙に手形を押したところを、雑巾を拭くようにして絵の具を広げ始めた。しばらくして、隣の児童が「緑の絵の具を貸して」と声を掛けてきた。「いいよ」と言って絵の具を貸すことができた。

### (2) 手立て2 集団参加に向けたコミュニケーションスキル指導の内容と結果

#### ① 「選択」での意思表示

学習場面で行動が止まってしまったり、やりたくないことを拒否したりする場面では、「(眠いから)休みたい」、「(歩いて登校して疲れたので)少し休みたい」、「(疲れたから)休みたい」、「(今は気持ちが落ち着かないから)もう少し待ってほしい」というような気持ちが予想される。そこで教師が「休む、休まない、どうする？」というように声を掛けるようにした。基本的には二つの選択肢からどちらかを選ぶようにした。例えば、気持ちが切り替わらず、着替えが遅くなっている時には「自分でする？先生とする？」と問いかけた。こちらが強引にさせるのではなく、自分で決める場面を多く設けることを心懸けた。選ぶ際には、教師が出した両手人差し指のどちらかにタッチをするか、相手の両手人差し指のどちらかを選び、「こっち」と言うようにした。

A児は選択することで、選べば少し休んだり、手伝ったりしてもらえるとというメリットに気付いていった。教師が声を掛けられ、調子が悪い時も最後にはどちらかを選べるようになった。調子が悪く言葉で言えないことも多かったので、尋ねるときに教師が「自分でする(右人差し指)、お願いする(左人差し指)、どっち？」と指を出すようにした。すると、言葉では言えなくてもどちらかの指をタッチして意思を表出することができるようになった。

#### ② 「タッチ」での意思表示(依頼)

二択での選択を繰り返し行い、少しずつ慣れていくと、質問に対し選択肢のどちらかをタッチで選べるようになっていった。そこで、例えば「(着替えなど)手伝ってもらいたい」と選択した場合に、相手をお願いするように促した。教師にタッチで「(手伝ってほしいので)お願いします」ということを相手に伝える取組を行った。

A児はそれまで依頼する経験が少なかったため、自分から依頼したいという気持ちを行動に移すことが難しいと考えられた。教師が「(依頼は)タッチでいいよ(伝わるよ)」という声掛けをすると、タッチを使って依頼することができた。

#### ③ 「言葉」での意思表示(依頼)

A児は日常的な会話の内容は概ね理解していたが、自分に興味があること以外では発語は少なかった。選択、身振りで意思表示の次の段階として、いろいろな人に伝わりやすい「言葉」での意思表示を考えた。A児と選択や身振りで意思表示する際には、動きと言葉がマッチングできるよう、必ず動作と同時に言葉を使うようにした。

言葉で選択したことを伝えることに慣れてきた段階で、選択した活動への条件付けを行うようにした。主体的な判断ができるようになることを目指したためである。例えば、「疲れたので休みたい」と意思を示した場合、休憩を認めるが、「タイマーで10分経ったら活動をしようね」という条件(約束)をA児と確認して休憩に入るようにした。「休みたい」が言えた場合、「あとこのくらいでいい？」とタイマーを見せながら時間を設定した。「休みたい」が言えない場合は再度どうしたいかを「休みたい」「続ける」の二択で尋ねた。「休みたい」と答えた場合、タイマーで休憩の終わりの

時間を確認し、休憩に入った。こうした条件付き選択のやりとりを重ね、少しずつ自分で自分の今の行動を切り替えようとする姿が見られるようになった。

#### 4 考察

##### (1) 特別支援学級における予習的学習の効果

特別支援学級での生活単元学習「つくってみよう」において、予習的学習を行った。完成品で教師が遊んでいた様子を見て、初めは関心のなかったA児が興味を示し、自分の意思で遊ぶようになった。この思いが共同学習へつながる制作への前向きな姿勢につながった。興味のある絵の具等については、二者択一より選択の時間が速くなったことから、強い意思を示していたと考える。このように入ったことがない教室に興味を示したことは、入学時の無関心さが大きく改善していることを示している。

予習的学習①②に共通するのは、「選択」を生かして参加できる場が見られたということである。教師が「どうする？」という投げかけで選択肢を示し、選ぶことで、A児の主体的参加を促したといえる。そのことによって集団での活動でも選択して主体的に学習に参加できたといえる。二択ではなく、いくつかある選択肢から選ぶ場面も見られた。A児にとっては「選択」という手段が参加につながるということが分かった。

また、「選択」という方法を手掛かりに主体的に参加できる場面ができたことで、他の児童とかかわろうとする場面が見られるようになった。こうした参加を積み重ねることで、A児が集団の中で、本人にとって有意義な参加が可能になると考える。

##### (2) 集団参加に向けたコミュニケーションスキル指導の効果

A児は、「二択で選ぶ→タッチ→言葉」のステップで意思の表出を増やした。2つの選択肢から選ぶことはA児に負担のない過程だった。次のタッチの段階は、A児は触れ合うことを好むため、ツールとしてのタッチがスムーズに受け入れられたと思われる。

また、言葉の表出に至る段階を整理すると、例えば教師が左右の人差し指を出しながら「これとこれ、どっちにする？」と言葉を添えて繰り返していた。A児は指をタッチしながら「こっち」とか「～したい」などと少しずつ話した。次に教師が言葉だけでタッチすべき指を出さなくても「どっちにする？」と聞くと「～にする」と答えるようになった。このように、教師の声掛けと動作を一致させるとともに、教師がモデルとなり、言葉の使い方を教えることでA児はどうすればいいかが分かり、言葉を主体的に使うようになったと考える。次の段階として「条件付き選択」をしたときに、「休みたい」などの言葉を使うようになった。これは、「言葉」のステップへと進んだ場面であると考えられる。

これらのステップを通じ、A児がただ泣いたり怒ったりするのではなく、どうしたいのかを自分で選び伝えるという行動が見られるようになった。「気持ち伝わる」ことのメリットを感じたため、自発的な意思の表出が増えたと考える。

これらのことから「選択→タッチ→言葉」のステップはA児には有効であったと考える。

##### (3) 児童の変容

特に予習的学習での効果が大きかったのが、意欲にかかわる点である。A児が意欲をもてるようにするには、見通しをもつことと、学習内容や素材に魅力を感じられることの2点が影響している。その2点は、予習的学習を実施することで対応でき、それによって交流学習の時間に対する意欲が高まり、課題に取り組むことができた。

意欲が次へとつながっていくことも、予習的学習の効果といえよう。市川（2004）<sup>1)</sup>は、「教師の説明」「理解確認」「理解深化」「自己評価」という4段階ですすめることを授業設計の原理として「教えて考えさせる授業」と提唱した。本研究で取り上げた「予習的学習」は「教師の説明」「理解確認」に通じる部分があり、そこを確実に行うことで、理解が深まり、自己評価をして振り返ることで、次への意欲をもつことができる。このサイクルをつなげていき、授業が楽しいと思う経験を積んでいくことが大事であると考え。また、陸川（2015）<sup>5)</sup>の実践では、教科を通じた交流及び共同学習において、合理的配慮として既習事項や繰り返しの学習を取り入れ、成果を上げている。本実践での予習的学習は学習内容の繰り返しとも言え、繰り返すことにより学習内容が既習事項となっていく。既習事項を使って学習を進めることは、児童の自信を育てる一つの要素になると考える。

また、意思表出の段階整理により、A児自身が自分の考えを明確にできていったことが分かった。そのことが集団での意思疎通につながったと考える。武田（2015）が実践した「提案・交渉型アプローチ」<sup>3)</sup>では「教師がいくつかの選択肢を提案し、交渉していく過程で、子どもが自己選択・自己決定し、「できる」「わかる」という体験を積み重ねさせ

ること」であり、その成果の中で「自分の思いは、何らかの形で他人に伝えた方がよいし、そのために言葉は有効に働くようだということに気付く」という有効性があると指摘している。また、「自分で選択して約束したことが確実にできたことが実感できて、そのことが認められると子どもの自尊感情がたかまり、徐々に難しいことにも挑戦するようになる」という有効性も挙げられている。A児は意思表出のステップを積み重ねる中で、意思を表出するメリットや言葉にして伝えるメリットを体験し、また、発言したことが活動につながり自尊感情や自信を高めていった。その過程を通して次の段階の課題に挑戦できるようになったといえる。

今後はA児の意思表出をどの教科でも見るができるよう、教科に応じた「選択」を研究していく必要があると考える。そのことはとりもなおさず、その教科での交流及び共同学習へのA児の主体的参加につながるからである。例えば選択肢を少し増やしても選択は可能であるか、また、選択肢を自分でも考えることは可能か、など、今までの取組を少し広げるような形で、意思の表出方法を獲得していくことができるかなどを見極めることと考える。また、動作と言葉のマッチング、カードと言葉・実物とのマッチングに意識して取り組むことで、A児の言葉の理解度を高めることも今後取り組みたい点である。このように意思表出のステップをつなげ、集団参加に向けたコミュニケーションの力の育成を継続したい。そして、集団参加に向けたコミュニケーションスキルを集団での学習時にも生かしたいと考える。例えば選択肢を教師が直接伝えるのではなく、選択肢を提示することを児童が行ったり、選択した結果を教師から他の児童に伝えたりするなどが考えられる。教師がA児と他の児童をつなぐ役割をすることが、A児にとっても他の児童にとっても安心して関係性をつくる土台になる。

また、交流学級で行った図工科の単元では、特別支援学級担任と交流学級担任が教材研究を一緒に行った。互いに教科のねらいの達成にかかわる視点を持ち、目標、学習内容と方法、環境設定等を検討した。その結果、A児と交流学級児童それぞれの教科のねらいはほぼ達成できた。特別支援学級担任と交流学級担任とで「共に授業をつくる」ことが、交流及び共同学習において不可欠であるということが分かった。授業づくりの段階で、教師同士が交流及び共同学習（共同作業）をできるようにしていく必要がある。

## 5 おわりに

A児が学習に熱心に取り組む姿を他の児童はよく見ている。A児が夢中になって取り組んでいる様子を見ると、本人や近くにいた教師に他の児童が話し掛けてきた。「いっぱい色を塗っているね」「それは何を描いているの?」「きれいな色だね」など、素直な感想を話していた。また、他の場面でも「Aくんは、はさみを使うのが上手になったね」と特別支援学級担任に話し掛けていた。それは、他の児童がAのことを仲間として認める瞬間であったように思う。

交流及び共同学習の行く先は共生社会である。共に生きる仲間として、互いを尊重できるようになることが大切になる。その初めの一歩が、同じ学習場面で、それぞれが精いっぱい学ぶ姿を見せ合い、一緒に勉強したと思えることである。それを実現するために、意思を表出し、また、相手の意思を受け止めることができる力を育てるとともに、予習的学習をもとに児童が安心して集団に参加できるようにしていきたい。その際には児童同士がかかわり合う場を意図的に作っていききたい。「参加」とは「ある目的をもつ集まりに一員として加わり、行動をともにすること」<sup>6)</sup>である。特別支援学級の児童が交流学級という集団に参加できるよう、今後も実践を積み重ねたい。

## 引用参考文献

- 1) 市川伸一「『教えて考えさせる授業』を展望する」『指導と評価』図書文化社、2010年、12月号、32-36 pp
- 2) 小網輝夫「見通しをもって生き生きと活動する子供の姿を求めて－通常の学級における教科学習と特殊学級での指導とを関連させて－」新潟県教育委員会 教科研究員実践研究集録 特殊学級の指導－小・中学校における実践－、1995年、19-24 pp
- 3) 武田陽子「自閉症のある生徒の不適應の改善に向けた提案・交渉型アプローチの実践」上越教育大学、教育実践研究第25集、2015年、211-216 pp
- 4) 文部科学省「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」報告、2009年 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm)
- 5) 陸川みどり「特別支援学校知的障害児小学部と小学校における教科を通じた交流及び共同学習の実践と課題」、上越教育大学、教育実践研究第25集、2015年、229-234 pp
- 6) 松村明監修『デジタル大辞泉』、2017年、<https://dictionary.goo.ne.jp/jn/90164/meaning/m0u/> (goo国語辞典)